
Le *dialogue socratique* : un genre de référence de pratiques orales philosophiques à l'école primaire ?

*The type of discourse we call the socratic dialogue: a reference for philosophical
discussions in primary schools?*

Bettina Berton



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2358>

DOI : 10.4000/ree.2358

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Bettina Berton, « Le *dialogue socratique* : un genre de référence de pratiques orales philosophiques à l'école primaire ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 32 | 2018, mis en ligne le 01 mars 2018, consulté le 25 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2358> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2358>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le dialogue socratique : un genre de référence de pratiques orales philosophiques à l'école primaire ?

Bettina Berton¹

Résumé

Des pratiques de discussion dite philosophique se développent à l'école primaire depuis une quinzaine d'années en France. Or plusieurs recommandations de ces pratiques se réfèrent au genre du discours du dialogue socratique, renouant là avec une ancienne référence, que l'on trouve dans plusieurs articles du dictionnaire de Ferdinand Buisson (1878-1887) ; leurs auteurs condamnent ce genre en général, mais le convoquent, à titre de référence, à propos de l'introduction d'un enseignement de la philosophie dans le primaire supérieur. L'analyse didactique de ces deux moments historiques où le dialogue socratique est conçu comme référence, fait apparaître la fragilité théorique de la construction de cette référence, dont le moindre n'est pas le déni de la transposition didactique.

L'école primaire voit se développer, depuis plus d'une quinzaine d'années en France, des pratiques orales dites philosophiques à l'école primaire, aux noms divers : « discussion philosophique » (Lipman, 2006), « discussion à visée philosophique » (Pettier, 2000), « débat philosophique » (Galichet, 2004). Sont ainsi recommandés divers genres oraux du discours, entendus ici comme des cadres, qui sont des produits de la culture, qui se définissent par une structure communicative spécifique, des contenus dicibles à travers eux, des configurations particulières d'unités linguistiques et qui rendent possibles les échanges verbaux et la compréhension mutuelle (Bakhtine, 1984 ; Dolz & Schneuwly, 1997). D'où viennent ces genres oraux qui se développent à l'école ? Comment sont-ils construits ? Ces questions prennent sens dans un cadre théorique didactique, qui interroge la référence (Terrisse, 2001) des contenus d'enseignement et d'apprentissage scolaires, c'est-à-dire leur origine, dans le but de décrire si l'on *fabrique de l'enseignable* (Chervel, 1988) et comment.

S'il y a plusieurs voies d'entrée dans la question de la référence², je m'en tiens ici à celle de la transposition didactique de genres (Schneuwly, 2005). Je considère qu'à l'école on travaille sur des genres, introduits à des fins d'enseignement et d'apprentissage, en vertu de modélisations qui en sont opérées. La modélisation désigne la nécessaire transformation du genre de référence en sa variante scolaire, construite dans une dynamique d'enseignement et d'apprentissage (Dolz & Schneuwly, 1997), donc vouée à diverger du genre de référence pour définir des objets à enseigner et à apprendre.

Or un genre savant en particulier apparaît dans plusieurs recommandations actuelles de pratiques orales dites philosophiques pour l'école primaire et me semble mériter une attention spécifique, du fait de l'autorité qui lui est généralement prêtée : il s'agit du *dialogue socratique*³. J'utilise l'expression de *dialogue socratique* à titre de nom générique pour désigner un genre du discours textuel de l'imitation littéraire (Wolff, 1985, p.102), qui fait appel à la figure de Socrate et à sa maïeutique. C'est de ma part une reconstruction (fondée du reste sur une littérature déjà ancienne⁴) très provisoire, destinée à mettre au jour le jeu de cette référence.

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Théophile-CIREL, Université de Lille 3.

² Les voies d'entrée sont celles de la transposition didactique de savoirs savants (Chevallard, 1985), de la transposition didactique de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986), de la création de savoirs par l'école (Chervel, 1988), étudiées, à propos des pratiques scolaires actuelles de philosophie en école primaire dans une recherche doctorale (Berton, 2015).

³ On se reportera à Berton (2015) pour une étude didactique de différents genres de référence ou repoussoir des constructions théoriques autour de pratiques actuelles de philosophie à l'école primaire, au chapitre 6 : Le genre de la *dispute* et le genre de la *conversation*, sociale ou scolaire.

⁴ La notion de *dialogue socratique* est déjà présente chez Aristote, qui parle de *logoi sokratikoi* (*Poétique* 1, 1447 a 28 – b 13 et

L'objet de cet article est de rendre compte des constructions du genre du dialogue socratique dans les discours actuels de recommandation de pratiques philosophiques pour l'école primaire, qui le mentionnent. Or, comme il se trouve que des recommandations plus anciennes le convoquent, à titre de repoussoir ou de référence, je les mets en perspective, sans pour autant engager une comparaison, qui paraîtrait anachronique. Il s'agit de plusieurs articles du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson (1878-1887). Les auteurs y condamnent le genre du dialogue socratique pour l'enseignement des disciplines à l'école primaire, mais y font appel, à titre de référence, à propos d'un enseignement de la philosophie dans le primaire supérieur. Je n'adopte pas une perspective historique ni d'histoire des idées, mais une perspective didactique : je rends compte de la construction que les uns et les autres opèrent du genre du dialogue socratique, des motifs de son adoption ou de son rejet et de la modélisation du genre. En dernier ressort, il s'agit de faire apparaître sur quels fondements repose l'établissement de la référence pour une pratique scolaire et de montrer les limites de cette entreprise, en termes de transposition didactique.

J'ai donc constitué deux corpus de recommandations. Ce qu'on nomme des recommandations sont des textes de nature théorique, « destinés de manière plus ou moins explicite à l'information et à la formation des enseignants » (Chartier & Hébrard, 1989/2000⁵). L'analyse ne porte donc pas sur des pratiques scolaires effectives de philosophie, actuelles ou passées⁶, mais bien plutôt sur des constructions théoriques, qui sont susceptibles d'inspirer les pratiques et pour autant qu'elles font intervenir une référence au dialogue socratique. Le premier corpus est issu de recommandations actuelles, parmi lesquelles j'ai identifié trois noms majeurs, pour leur influence dans le champ en France et qui ont comme spécificité de convoquer le genre du dialogue socratique⁷ : Matthew Lipman (2006), philosophe américain, considéré comme celui qui a lancé le mouvement de la « philosophie pour enfants » à l'étranger et en France (Tozzi, 2005) et dont des pratiques en France se réclament. Un article de 2008 de Michel Tozzi, professeur en sciences de l'éducation, présente ses propres recommandations, un ouvrage de 2012 prétend dresser un bilan dans le champ et un ouvrage de 2017 actualise certaines propositions. Enfin, des travaux d'Oscar Brénifier, philosophe (2007). Le second corpus est constitué d'articles théoriques du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Buisson (1878-1887)⁸, choisi pour sa dimension représentative de la volonté de rénovation de l'enseignement primaire à l'époque : l'article « Socrate » (p.1799) de Gabriel Compayré, l'article « Interrogations » (p.1373) de Jules Steeg, les articles « Raison » et « Raisonnement » de Henri Marion (p.2528 et suiv.)⁹.

1. Le dialogue socratique, une référence dans des recommandations de pratiques actuelles

Lipman élit le dialogue socratique comme genre de discours de référence, lorsqu'il adopte l'idée « de suivre la discussion là où elle mène », héritée de Socrate (2006, p.90). Historicisant la forme

Rhétorique III 16, 1417 a 18-21), comme l'indique Louis-André Dorion, qui fait remarquer que c'est K. Joël (1895) en Allemagne, qui a fait apparaître le caractère fictionnel des dialogues socratiques : les « écrits socratiques ressortissent à un genre littéraire, celui du *logos sokratikos*, qui est explicitement reconnu par Aristote et qui autorise par sa nature, une grande liberté d'invention, aussi bien en ce qui a trait à la mise en scène qu'en ce qui touche au contenu, à savoir les idées exprimées par les différents personnages » (2004, p.22).

⁵ Yves Reuter (2007/2010, p.70) a établi que différents espaces sont susceptibles d'une investigation didactique : l'espace des prescriptions (textes et instructions officiels), l'espace des recommandations (documents produits à destination des enseignants), l'espace des pratiques de classe (enseignement et apprentissage dans les classes).

⁶ Pour une analyse didactique de pratiques scolaires effectives de philosophie en école primaire, on se reportera aux chapitres 8 et 9 de la recherche doctorale (Berton, 2015), qui les étudient dans onze classes du nord de la France.

⁷ Ce corpus de trois auteurs est issu d'un corpus de recommandations de pratiques de onze auteurs (Berton, 2015, chapitres 3 à 7). Les huit autres auteurs ne font aucune référence au genre du dialogue socratique dans leur construction théorique de la discussion philosophique scolaire.

⁸ Le *nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de 1911 n'est pas exploité ici.

⁹ Treize articles en tout font référence au dialogue socratique dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Cinq articles sont signés par Compayré, deux par Marion, un par Buisson. Aucun des treize ne fait apparaître de thèses dissidentes de celles que j'expose.

dialoguée des écrits platoniciens, il prétend que Socrate « en a fait la devise maîtresse de sa pratique philosophique » (p.91).

La discussion philosophique en classe consiste dans un « dialogue tenu en laisse par la logique » (p.97), qui permet un pas-à-pas structuré : « Chaque pas engendre de nouvelles exigences. La découverte d'un élément de preuve fournit un éclaircissement sur la nature de ce qui reste à démontrer » (*ibid.*).

Chaque pas oriente la progression, sous la conduite de l'enseignant. Dans un propos qui porte sur les attentes des enfants, l'interrogation socratique est explicitement valorisée : « Ils [les enfants] sont plutôt à la recherche du type de transformation qu'offre la philosophie : elle ne donne pas de nouvelle réponse à une question éculée, mais elle transforme toutes les questions. Par exemple, lorsque Socrate pose à Euthyphron la grosse question de savoir si quelque chose est juste parce que les dieux l'ordonnent ou si les dieux l'ordonnent parce que c'est juste, il est clair qu'après cela rien ne peut plus être pareil. Poser la question, c'est amener les gens à penser le monde autrement » (p.93).

L'interrogation socratique a le pouvoir de modifier les visions du monde des interlocuteurs, par sa capacité à transformer les questions.

Le dialogue socratique joue à titre de référence, de deux points de vue. Le premier construit la dimension discussionnelle et ordonnée du genre, dont l'enseignant est garant. Le second définit la discussion comme questionnement socratique. Cependant Lipman ne modélise pas le questionnement pour la mise en œuvre en classe, en restant discret sur le rôle du maître, tenu pour capable de « se tenir en retrait philosophiquement » (p.162). De ce point de vue, il ne s'engage pas dans le travail de la transposition didactique du genre, qui consisterait à définir précisément le rôle du maître dans la discussion, ses modalités de questionnement, d'étayage et le rapport au savoir que celles-ci engagent. En classe, la discussion part de la lecture d'un texte romanesque, qui porte sur la vérité, la bonté, l'identité ou l'amitié (p.161). Il est attendu des enfants qu'ils s'approprient les habiletés de pensée mises en jeu par les personnages de la fiction – des élèves réunis en communauté de recherche – par un processus d'identification, qui n'est pas détaillé. Le propos ne dessine finalement aucune réélaboration explicite et détaillée du genre du dialogue socratique pour la classe.

Brénifier (2007, p.36) fait directement référence à Socrate de deux points de vue, le premier lorsqu'il évoque la maïeutique socratique, la « pratique du questionnement mutuel » entre élèves, où « chaque participant doit se concevoir comme le "Socrate" de la personne qui vient de s'exprimer, la sage-femme d'un discours considéré a priori comme à peine ébauché. Ainsi chaque idée ou hypothèse sera étudiée et approfondie avant de passer à une autre [...]. Cette pratique s'inspire aussi du principe de remontée anagogique, telle que décrite par Platon comme méthode socratique : il s'agit d'identifier l'unité et l'origine d'un discours. On y voit peu à peu l'interrogé prendre conscience des limites et contradictions implicites de ses propres affirmations, confrontation l'amenant à revoir sa position dans la mesure où il entrevoit les enjeux sous-jacents restés jusque-là invisibles ». Pour Brénifier la discussion philosophique se décline en exercices, par appel à une diversité de genres du discours, le questionnement mutuel, la narration, la dispute (p.2). Le dialogue socratique fait l'objet d'un déplacement, en tant que questionnement mutuel entre élèves, qui le met aux frontières du dialogue socratique et de la dispute, mais il ne donne pas lieu à une opération de transposition didactique, qui construirait ses spécificités scolaires. Pris comme modèle des pratiques scolaires, le genre du dialogue socratique, en vertu d'une continuité posée entre « l'extérieur de l'école et son intérieur » (Dolz & Schneuwly, 1997, p.32), est naturalisé, objet de pratique, tel que Platon l'a décrit.

Le second point de vue concerne l'enseignant, dont il est exigé qu'il feigne l'ignorance socratique, à propos de la transmission du savoir : « Lui qui a tant travaillé pour se construire un discours, compétence qui le rend digne d'être entendu par ses élèves, pourquoi devrait-il soudain le taire, faire comme si de rien n'était, et prétendre une feinte ignorance ? Pourquoi

laisserait-il des élèves errer et tâtonner alors qu'il est fournisseur officiel de réponses ? » (Brénifier, 2007, p.198).

Brénifier, avec le dialogue socratique, prétend substituer le questionnement à la transmission du savoir comme finalité et modalité de la relation éducative. Les interventions didactiques du maître sont déclinées en questionnement, reformulation, synthèse (p.199), en vue de l'accouchement de la pensée (p.39), sans transposition didactique, liée à l'anticipation d'une situation de communication nécessairement polygérée à l'école, à l'interrogation du sens de la « feinte d'ignorance » et au-delà du sens et des modalités de l'« accouchement de la pensée », en l'absence de maintien d'un rapport à la transmission du savoir.

Tozzi a une position variable selon les articles. D'un côté il ne retient pas le dialogue socratique, parce qu'il s'agit d'une pratique sociale de la philosophie écrite et non orale (2008, p.114) : « Nous ne connaissons comme pratique sociale d'échange philosophique "oral" que le dialogue de Socrate avec deux ou trois interlocuteurs en présence d'un groupe muet (mais les dialogues sont écrits, ce ne sont pas des transcriptions linguistiques !) ». Il considère qu'« il n'a peut-être jamais existé de discussions véritablement philosophiques » orales (p.114), qu'il s'agit d'une « pratique sociale scolaire à inventer » (p.115). On peut du reste faire l'hypothèse qu'il la tient pour une création *ex nihilo*. En effet, l'impossibilité de référence au dialogue socratique chez Tozzi s'inscrit aussi dans une volonté de rupture avec les genres savants ou universitaires, pratiqués autour de la discipline *philosophie*, la *disputatio* médiévale, les tables rondes des colloques (*ibid.*).

D'un autre côté la référence joue pour le rôle du maître, quand Tozzi évoque les recommandations en France. Selon lui, toutes ont des points communs, dont la rupture avec d'« anciens modèles » : « Par exemple le *retrait du maître* sur le fond (mais pas forcément sur l'animation). Il n'apporte guère de contenu historique ou doctrinal philosophique, et ne donne pas son point de vue personnel : on renoue ainsi avec le "Je ne sais rien" socratique » (2012, p.265) .

Tozzi fait appel à la figure socratique pour mettre en question la transmission du savoir, la magistralité et la directivité comme modalités d'intervention éducative. Dans ses propres recommandations, la discussion philosophique met en jeu trois processus de pensée – problématiser, conceptualiser, argumenter – qui définissent le philosophe, présentés en termes de mise en œuvre plutôt que d'apprentissage et déployés grâce au maître, dont le rôle est d'accompagner l'élève. Le genre du dialogue socratique fait alors référence, mais subrepticement, comme ignorance feinte, en faisant abstraction de la dimension en réalité directive et à finalité transmissive des interventions de Socrate dans les dialogues de référence : « l'ignorance du maître est méthodologique : elle évite que l'enfant ne s'aligne sur la pensée de l'animateur, soit dans "le désir de bonne réponse du maître" ; elle creuse le désir de trouver sa propre réponse pour apprendre à penser par soi-même » (Tozzi, 2017, p.29). La mise en œuvre est décrite, en termes de questions, relances et reformulations du maître, sans modélisation particulière, comme chez Brénifier : « Relever au cours de la discussion une distinction conceptuelle, intervenir pour recentrer, poser une question de relance ou d'approfondissement à la cantonade, demander une précision nominative pour aller plus loin, en dosant le nombre d'interventions » (Tozzi, 2008, p.102).

Paradoxalement, la mise en œuvre de la discussion philosophique s'appuie sur une non-directivité de principe et sur la référence à des modalités socratiques de conduite directive du dialogue non élucidées, en tant que telles. On constate l'absence d'un travail de transposition didactique du genre, qu'on peut lier à l'absence de séparation établie entre l'école et le champ de pratiques et de discours de référence¹⁰.

¹⁰ On notera, à titre comparatif, qu'Edwige Chirouter, qui propose d'aborder la philosophie avec les enfants par des œuvres de la littérature de jeunesse, ne pose pas de référence au dialogue socratique, lorsqu'elle envisage le rôle d'accompagnement de l'enseignant, pourtant inspiré de Tozzi. Elle insiste sur la nécessité que celui-ci dispose d'une « culture philosophique solide », qui lui permettra d'« analyser et dégager la portée philosophique des œuvres. Durant les séances, il sera mieux à même de repérer dans les réponses des élèves des éléments philosophiquement déterminants et pertinents (des *Kairos*), rebondir pour problématiser, reformuler et synthétiser, être conscient des exigences intellectuelles propres au discours philosophique et les solliciter chez les élèves » (2015, p.241).

Toutes ces recommandations réfèrent la discussion philosophique au genre du dialogue socratique. La référence est assumée explicitement (Lipman, Brénifier) ou non (Tozzi). Lipman retient du dialogue socratique sa forme dialoguée, son caractère ordonné logiquement et un questionnement spécifique sur le monde. Tozzi ne retient que la simulation d'ignorance de la part du maître, pour mettre en question la transmission du savoir comme modalité et finalité de la relation éducative et décrire l'apprentissage du philosophe. Brénifier partage ce point de vue et valorise aussi une maïeutique entre élèves, qui met l'accent sur l'horizontalité des relations. Toutes ces approches se caractérisent par une absence de travail de transposition didactique du genre de discours de référence pour la classe, en vertu d'une négation de l'école comme lieu spécifique de communication. Le genre joue comme modèle, susceptible d'être importé à l'école, tel qu'il est supposé fonctionner réellement dans les genres et les pratiques langagières de référence (Dolz & Schneuwly, 1997, p.32).

Une première lecture de la référence au dialogue socratique consiste à ne pas s'étonner de sa reprise : l'influence majeure de la figure de Socrate sur l'histoire de la pensée occidentale est un fait : « Socrate ne fut peut-être jamais un philosophe au sens que nous donnons au terme. Et pourtant, il est pour la philosophie comme pour la conscience populaire plus que cela : c'est *le* philosophe » (Wolff, 1985, p.5). Les philosophes de métier se réclament de « son héritage imaginaire » depuis vingt-cinq siècles, qu'ils s'inscrivent dans sa reprise ou sa déprise et la conscience commune le pare de « l'aura religieuse "du" Sage » (*ibid.*). Une seconde lecture est de s'en étonner, dans la mesure où une telle référence n'est pas structurante dans l'histoire de la pédagogie pour l'école primaire en France.

2. Le dialogue socratique, condamné pour l'enseignement primaire élémentaire à la fin du XIX^e siècle

Pour le montrer, sans prétention à l'exhaustivité, j'ai étudié des articles du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Buisson. L'article « Socrate » (Buisson, 1878-1887, p.2799) est signé par Compayré¹¹, rédacteur des articles « consacrés aux grandes figures de l'histoire de la pédagogie » (Dubois, 2002, p.31). Compayré situe l'instruction primaire par rapport à une certaine figure de Socrate et pose des limites à l'usage de la « *méthode socratique* » dans le cadre de la pédagogie. Il déclare l'étudier « au point de vue de l'histoire de l'éducation » (Buisson, 1878-1887, p.2802), non pas au point de vue de sa philosophie. Il mentionne l'absence, chez Socrate, d'une doctrine systématisée de l'éducation et de l'enseignement.

Pour déterminer l'usage de la « méthode socratique » en pédagogie, Compayré la définit comme un dialogue, qui repose sur l'interrogation ironique et la maïeutique. Il considère que cette méthode, dans les écoles, « si prônée de nos jours, mais beaucoup moins pratiquée que vantée, n'a rien de commun avec l'ironie de Socrate, mais elle ressemble fort à sa maïeutique » (p.2802). Selon lui, l'ironie de Socrate consistait dans une interrogation moqueuse ou malicieuse de l'interlocuteur, destinée à lui faire exprimer les conséquences absurdes, contradictoires de ses propos, dans un jeu de questions en apparence complices, qui finalement lui révélaient sa sottise ou son erreur. Avec la maïeutique, « Socrate faisait appel à la spontanéité de son auditeur, à son initiative, et l'acheminait doucement par petites transitions, à l'opinion qu'il voulait lui faire admettre » (p.2801).

L'auteur cherche à détruire la croyance que la méthode socratique est largement pratiquée dans les écoles : c'est une manière de nier qu'elle est une référence en pédagogie et de la discréditer. Il cherche aussi à dénoncer un emploi inapproprié de la méthode en classe, par lequel sont véhiculées des croyances religieuses, dites erronées, qui n'ont pas leur place dans une école

¹¹ Compayré était normalien et agrégé de philosophie, titulaire de la chaire de philosophie de la faculté des lettres de Toulouse en 1875 (Dubois, 2002, p.31).

laïque. Il procède à partir d'exemples, empruntés à des écrits, dont certains de Platon. L'un en est une reformulation et une interprétation éloignée de l'entretien de Socrate avec Ménon, dans le dialogue platonicien du même nom, quand Compayré affirme que « Socrate veut prouver à Ménon qu'apprendre c'est se souvenir » (*ibid.*). Et Compayré de condamner le ressouvenir : « Pure chimère de mysticisme, de sorte que le *Ménon*, s'il est bien en effet, un exemple de l'emploi de la *maïeutique*, en est aussi une application abusive, mise au service d'une erreur » (*ibid.*).

La méthode socratique véhicule des contenus inadéquats, si elle est indifféremment mise en œuvre au sein de l'école. En termes pédagogiques, Compayré lui préfère la « leçon didactique » (p.2802) pour assurer la transmission des connaissances dans les disciplines, tout en accordant à la première un statut, à titre de « méthode accessoire » : « Aujourd'hui nous ne la considérons que comme une méthode accessoire, propre à exciter les facultés intellectuelles, à dégourdir l'esprit, à lui demander un effort personnel ; mais nous ne pensons pas qu'elle puisse en aucun sujet remplacer la méthode ordinaire d'enseignement, la leçon didactique » (*ibid.*).

La leçon didactique désigne une leçon *ex cathedra*, une « leçon en forme » (p.2800), celle-là même qui « eût été en contradiction avec l'ignorance qu'il [Socrate] affichait en toute matière et qui était le point de départ apparent de toutes ses interrogations » (*ibid.*). Il n'est pas question pour le maître du cours élémentaire de simuler l'ignorance à l'instar de Socrate.

Un parallèle peut être effectué entre ces propos et ceux de Steeg¹², à l'article « Interrogations » (p.1373), qui statue sur la place des interrogations en classe pour en limiter l'usage et confirmer le rejet de la méthode socratique : « On peut abuser de tout, même des interrogations. Elles veulent être faites avec discrétion, à propos. Il ne faut pas qu'elles envahissent toute la classe, qu'elles se substituent à l'enseignement lui-même » (p.1374).

Seule la leçon confère les connaissances. L'interrogation lui fait suite et permet de stabiliser les connaissances.

Finalement, Compayré et Steeg discréditent la méthode socratique, en tant que méthode pédagogique, au profit de la leçon didactique pour satisfaire à l'enseignement des disciplines, dans l'enseignement élémentaire de l'ordre primaire.

3. Le dialogue socratique, un genre textuel littéraire

Le dialogue socratique est un genre textuel littéraire. Des travaux engagés dès la fin du XIX^e siècle ont établi que les dialogues socratiques « sont des pièces savamment écrites, parfois une dizaine d'années ou plus après la mort de Socrate, selon les conventions du genre et les intentions de chacun : en aucun cas des sténographies "en direct" ni même des chroniques » (Wolff, 1985, p.102). Ce qu'on sait, tout au plus, du Socrate historique, c'est qu'il était un citoyen athénien, fils de Sophronisque et de Phénarète, qu'il fut condamné à boire la cigüe en 399 av. J.-C., accusé de corrompre les milieux intellectuels. On dispose au mieux de témoignages, ceux de Xénophon, de Platon, d'Aristophane, ceux plus indirects d'Aristote, de Diogène Laërce, de Sextus Empiricus (*ibid.*). Le dialogue socratique, en tant que genre textuel, relève de « l'imitation littéraire » (*ibid.*), il est une « véritable mode chez les disciples de Socrate », de division du discours en questions et réponses, dont l'originalité consiste à faire de Socrate le personnage principal du dialogue, notamment chez Platon et dans ses dialogues aporétiques (Hadot, 1995, p.48). Wolff (1985, p.38) précise que le dialogue « évite la froideur dogmatique de la composition écrite » et le compare aux « savantes improvisations des formations de jazz », dont le batteur serait Socrate. Ces improvisations dialectiques sont des plus sérieuses, car « les vérités socratiques – avant tout applicables – s'éprouvent publiquement et contradictoirement » (p.40).

¹² Steeg, journaliste, député, rapporteur à la Chambre en 1886 de la loi organique sur l'enseignement primaire nommé Inspecteur général hors cadre, chargé de la direction du Musée pédagogique en 1890 (Dubois, 2002)

Avec les apports de ces travaux, on peut faire l'hypothèse que faire du dialogue socratique une référence en pédagogie implique de croire à la réalité historique d'une pratique sociale du genre, à la possibilité de l'introduire dans l'enseignement, les classes, la pédagogie, alors qu'on ignore s'il a jamais été pratiqué autrement qu'à titre d'imitation littéraire, à l'écrit. C'est ce pas discutable que franchissent les auteurs des actuelles recommandations de pratiques, que les pédagogues en France n'ont pas franchi historiquement.

4. La tentation du dialogue socratique dans l'ordre primaire supérieur

Le propos est cependant à nuancer, à propos de philosophie spécifiquement. Je poursuis l'analyse des articles de Compayré et de Steeg, pour traiter du rapport d'un enseignement de la philosophie au dialogue socratique pour le primaire supérieur¹³, en relation aux articles « Raison » et « Raisonnement » de Marion (Buisson, 1878-1887, p.2528 et suiv.). Ces trois penseurs, dès lors qu'ils évoquent des sujets philosophiques, réfèrent l'activité philosophique scolaire au genre du dialogue socratique.

Si celui-ci n'est pas retenu comme méthode pédagogique pour l'enseignement des disciplines, il est retenu pour une pratique scolaire de la philosophie. Il n'y a pas lieu d'y voir une contradiction. Son statut est en réalité déplacé. Il est considéré non plus comme une méthode pédagogique, mais comme un élément constitutif de la pratique même de la philosophie, réservée au primaire supérieur.

Une mise en relation peut, de ce fait, être effectuée entre les recommandations de pratiques actuelles et celles des années 1880, même si ce n'est pas de la même école primaire qu'il est question, du XIX^e au XXI^e siècle et même si, dans le *Dictionnaire de pédagogie*, la méthode socratique est envisagée pour un enseignement de la philosophie dans l'enseignement primaire supérieur, non pas pour le primaire élémentaire. Mon objectif est de mettre au jour les postulats qui orientent les recommandations, en formulant quel pas est à franchir pour poser le genre du dialogue socratique comme référence de pratiques philosophiques scolaires.

Il est en premier lieu remarquable de trouver trace d'une tentative d'introduction de la philosophie dans l'ordre primaire, dans le *Dictionnaire de pédagogie*. Marion, normalien, agrégé de philosophie¹⁴, envisage une introduction de la philosophie, dans le cours supérieur de l'ordre primaire, à titre d'exercice : une « petite leçon de philosophie ne serait pas au-dessus de la portée des enfants qui achèvent leurs études primaires » (p.2530).

Cette proposition s'inscrit délibérément dans la promotion d'une éducation libérale¹⁵ et a de quoi surprendre, puisque la philosophie est ordinairement réservée à l'ordre secondaire, aux classes de fin d'études. Bruno Poucet (1999, p.15) le fait apparaître : « On sait, de plus que l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire a, depuis 1809, la particularité de n'être professé que dans les classes terminales des lycées : jamais, en effet, il n'a pu, depuis le début du XIX^e siècle, s'implanter de façon durable dans les classes antérieures ». Marion propose donc une introduction de la philosophie dans le cours supérieur de l'ordre primaire. Pour en rendre compte, peut-être faut-il faire l'hypothèse que la proposition renvoie à l'étanchéité des ordres primaire et secondaire. Il s'agirait de permettre un accès à des éléments de philosophie à des élèves, qui jamais n'accèdent à l'enseignement de l'ordre secondaire, où a cours un enseignement de philosophie structuré. Il ne s'agit pas de penser l'ordre primaire sur le modèle de l'ordre secondaire, mais de l'envisager comme un ordre concurrent. À suivre Daniel Denis

¹³ L'ordre primaire (qui se distingue de l'ordre secondaire) est composé du primaire élémentaire et du primaire supérieur, des écoles normales primaires et supérieures.

¹⁴ Dubois (2002, p.103) précise qu'il représente les professeurs de philosophie au Conseil supérieur de l'Instruction publique.

¹⁵ Selon Denis et Kahn (2003 p.7), le projet de rénovation pédagogique de l'enseignement des années 1880 est marqué par une tension entre « tradition et modernité », modernité, dès l'ordre primaire, d'une éducation libérale, renvoyant aux humanités classiques de l'ordre secondaire et « tradition d'un enseignement modestement orienté vers les usages courants de la vie, recourant aux procédés éprouvés de la mémoire et de l'apprentissage livresque ».

(2006, p.254), les préconisations du *Dictionnaire de pédagogie* « visent plutôt à donner à l'enseignement primaire les moyens de se constituer en ordre capable de soutenir, à terme, la comparaison avec le secondaire ; et qui doit précisément en être séparé pour pouvoir y parvenir ».

Marion envisage la formation de la raison, selon des finalités morales et intellectuelles, en considérant que la raison gouverne la vie pratique et la vie spéculative. Ce n'est pas dans l'espace de l'éducation morale, mais dans celui de l'éducation intellectuelle qu'il situe la leçon de philosophie, « c'est-à-dire dans l'exercice de la pensée elle-même, abstraction faite de ses rapports avec l'action » (Buisson, 1878-1887, p.2530). Il est question d'apprendre « à penser toujours conformément aux lois de l'intelligence [...] Cela aussi est affaire d'exercice » (*ibid.*). La leçon de philosophie est un exercice, destiné à discipliner l'esprit. Ainsi Dubois (2002, p.149) relève que l'éducation de la raison est « pensée comme une "orthopédie" de la faculté de penser : "Il y a, en d'autres termes, une orthopédie de l'intelligence comme des organes, et le grand principe de l'une comme de l'autre, c'est que l'exercice est le secret de la force et de la garantie du bon développement" ».

5. L'exercice philosophique

Reste à interroger les spécificités des exercices philosophiques, qui en justifieraient l'introduction à l'école. Si Marion considère que tous les exercices, dans l'enseignement primaire, concourent à cultiver la raison de l'enfant, les leçons de choses, les leçons de grammaire et d'orthographe, les leçons d'histoire, cependant ce sont des « exercices spéciaux » (Buisson, 1878-1887, p.2530), qui permettent la saisie par la raison des lois qui la régissent. L'idée est d'habituer l'esprit à « penser toujours conformément aux lois de l'intelligence », plutôt que de le laisser livré à « un amas confus de croyances absurdes » (*ibid.*), sous l'action d'un milieu qui favoriserait le préjugé, l'erreur, l'adoption de principes hétéronomes. En dernier ressort, « les principes sont dans l'esprit de l'enfant, sans quoi il ne pourrait ni penser ni recevoir la culture intellectuelle » (*ibid.*), mais ils y sont en puissance. La leçon de philosophie est cet exercice spécial, qui concourt à l'acquisition de savoir-faire spécifiques à l'acquisition de la culture : que la pensée prenne sciemment pour règles les principes qui la régissent.

Elle se décline aussi en termes de savoirs à acquérir. Marion donne l'exemple d'une leçon consacrée à la notion de « hasard » : « Serait-ce un quart d'heure mal employé que celui qu'on passerait, je ne dis pas sans doute avec les petits enfants, mais avec ceux du cours supérieur, à faire expliquer ce mot quand on le rencontre, de façon à les empêcher d'en être dupes, en leur montrant qu'il n'a aucun sens positif et ne fait que cacher notre ignorance. Ce serait là au plus haut chef former leur raison » (p.2530).

Marion, selon toute vraisemblance, reprend à Pierre Laplace (1825), la doctrine du déterminisme universel. Un savoir doctrinal est en jeu : le réel n'admet pas le hasard, simple cause imaginaire. L'approche est dogmatique : faire adhérer les élèves à une doctrine, sans la présenter explicitement, sous couvert d'une soi-disant évidente nécessité pour l'esprit, contre « la croyance presque universelle à l'intervention capricieuse de causes occultes dans les phénomènes de la nature » (Buisson, 1878-1887, p.2530). Pour Marion, il y a de l'indiscutable *a priori*, tenu conjointement comme principe du réel et principe de l'esprit, en l'absence d'une présentation exhaustive des thèses connues, celle de Antoine-Augustin Cournot *versus* celle de Laplace et d'une présentation des discussions entre auteurs, Cournot *versus* David Hume à propos du statut du hasard.

Marion mentionne le dialogue socratique à propos de la « forme » de la leçon de philosophie, comme « causerie socratique » (*ibid.*). Il ne la considère pas comme une méthode pédagogique, mais comme ce qui constitue en propre la leçon de philosophie et au-delà l'activité philosophique elle-même. La causerie socratique, si elle permet d'éveiller l'esprit, l'engage bien au-delà, dans un certain rapport au monde : « Dans le train ordinaire de la classe, à l'occasion d'une lecture,

d'une leçon récitée, d'une expression entendue, rien de plus facile que d'interroger un enfant de manière à éveiller, à stimuler sa raison, et à le laisser de plus en plus convaincu que le monde n'est pas un chaos inintelligible, où tout soit possible indistinctement ; qu'il est fait pour être compris et notre esprit fait pour le comprendre ; qu'il y a des propositions absurdes et d'autres au contraire, qu'on ne saurait nier sans extravagance » (p.2530).

La causerie socratique a des objets spécifiques : mener un travail sur la langue (en expliquant un mot, celui de hasard, on mène « une excellente leçon de langue » (*ibid.*), un travail sur la compréhension du réel (convaincre que le monde n'est pas un chaos où tout est possible indistinctement), un travail sur le rapport entre l'esprit et le réel (que le monde est intelligible et dicible par l'esprit). Un présupposé oriente cette conception, suivant lequel l'esprit est porteur de principes, adéquats à la pensée du réel. Les vérités sont à trouver en soi-même : « Les vérités même les plus simples, même les plus nécessaires, ne nous sont pas données toutes faites. Les philosophes, les savants, ont dû les trouver en eux-mêmes par la réflexion et en dégager la formule : c'est l'affaire de l'éducation d'en faire bénéficier l'enfant aussitôt et autant que possible » (p.2530).

L'interrogation socratique accouche les esprits des vérités et des principes adéquats au réel, dont ils sont porteurs.

6. La maïeutique : pédagogie et contenus

On peut établir un parallèle entre les propos de Marion et certains de ceux de Compayré et de Steeg, qui ne récusent pas l'usage de la maïeutique socratique dans le primaire supérieur, pour traiter de questions spécifiques. Les propos des trois théoriciens donnent à penser que certains sujets exigent le recours au dialogue socratique, en tant que genre de discours de référence propre à l'activité philosophique, comme s'il pouvait être directement mis en jeu dans le cadre scolaire, sans transposition didactique, sous la présupposition que c'est ici comme ailleurs. Il semble que, pour eux, la pédagogie n'est plus la « forme de transmission » des contenus (Chervel, 1988, p.97), selon une coupure stricte entre l'une et les autres, mais « la pédagogie, bien loin d'être un lubrifiant déversé sur le mécanisme, n'est pas autre chose qu'un élément de ce mécanisme, celui qui transforme les enseignements en apprentissages » (p.67). Pour eux, c'est dans la pratique d'une causerie socratique qu'on enseigne et qu'on apprend la philosophie.

Pour Compayré, l'emploi de l'interrogation socratique est réservé, car il suppose un degré déjà élevé d'instruction chez les enfants, qui limite son usage et engage une certaine représentation de l'enfance. Compayré évoque le fait que Socrate s'adressait à des hommes formés, disposant de connaissances, « non à des enfants, à des esprits incultes et ignorants, incapables par conséquent de tout effort intellectuel » (Buisson, 1878-1887, p.2801). Si l'enfant est doté des mêmes facultés que l'adulte, il « présente toujours par rapport à ce dernier à la fois une distance et un écart (qui justifient l'entreprise) » éducative (Vincent, 1980, p.198). Pour Compayré, l'interrogation socratique joue, dans l'ordre primaire supérieur, lorsqu'il est question de traiter de sujets « dont la conscience fournit d'elle-même le principe » (Buisson, 1878-1887, p.2802), sous la présupposition d'un innéisme des principes de la raison, vraisemblablement d'origine kantienne plutôt que socratique. Pour les sujets qui peuvent être identifiés à partir de l'article, il s'agit de contenus de psychologie et de morale, relevant d'un enseignement de philosophie spécifiquement. En renvoi aux recherches de Socrate, dont Compayré estime qu'elles portaient exclusivement sur ces sujets, il déclare : « Il est incontestable que l'esprit humain, réduit à ses propres ressources, par un simple retour sur lui-même, par l'effort de sa réflexion personnelle, sans recours à l'enseignement du livre ou aux leçons d'autrui, peut atteindre à la vérité. De là le succès de la méthode de Socrate, qu'il n'aurait pas, tant s'en faut, appliquée avec le même profit à l'enseignement de l'histoire, qui n'existait guère alors, ou à l'enseignement des sciences physiques, que le philosophe grec négligeait de parti pris » (p.2801).

La maïeutique permet de faire « ressortir le rapport qui existe entre une proposition déjà admise et une proposition nouvelle ; elle féconde les souvenirs ; elle montre les conséquences contenues dans les vérités auxquelles l'esprit a déjà adhéré, ou dans les principes que toute intelligence apporte avec elle-même en naissant comme un premier fonds latent de connaissances ou tout au moins de directions mentales, d'instincts intellectuels » (*ibid.*). Compayré explique que Socrate avait recours à la maïeutique à propos de l'examen de vérités psychologiques, morales ou religieuses, dont l'esprit est porteur et lui accorde une efficace.

Steeg décrit certaines interrogations, non pas celles qui portent sur les leçons apprises, mais « celles qui ont pour dessein d'exciter et de discipliner les esprits, de les conduire graduellement à des idées, à des conclusions qu'ils élaborent eux-mêmes, de les mener à la découverte » (p.1373), qui s'appuient aussi sur un fond latent de connaissances, présentes chez l'enfant, formulées en termes d'enfouissement : « Par une série de questions que le maître a calculées d'avance, il fait passer l'esprit de l'enfant du connu à l'inconnu, il tire de cette intelligence en travail ce qui y est enfoui, ce qui s'agite inconsciemment, obscurément, il met en lumière les sentiments, les principes cachés, il amène l'élève à énoncer les conséquences, à formuler les conclusions, il lui donne la joie de créer, pour ainsi dire, de voir peu à peu se dégager des vérités nouvelles, des déductions inattendues, de s'écrier tout à coup : j'ai trouvé ! » (*ibid.*).

La maïeutique dévoile à la conscience ce dont l'esprit est porteur. Des formulations quasiment similaires se retrouvent encore d'un auteur à l'autre, à propos des interrogations scolaires. Steeg déclare : « Il va sans dire que l'on ne doit jamais interroger un enfant en dehors de ce qu'il peut et doit savoir » (*ibid.*), la formule faisant strictement écho à celle de Compayré, à propos de la maïeutique pratiquée par Socrate lui-même et non plus à l'école : « Le postulat de la méthode socratique, c'était l'idée que l'esprit humain, naturellement droit [...], découvre par lui-même ce qu'il peut et doit savoir » (p.2801).

Les analyses font apparaître que les leçons de philosophie, explicitement nommées comme telles ou non chez les trois théoriciens, sont envisagées pour l'ordre primaire supérieur exclusivement, aux côtés des leçons didactiques des autres disciplines. Leur spécificité consiste dans des interrogations, qui ont pour référence le genre du discours du dialogue socratique, identifié comme pratique sociale même de la philosophie, et non plus comme simple méthode pédagogique, qui ne nécessite pas de travail de transposition didactique particulier.

Conclusion

Des points communs et des différences apparaissent entre les recommandations de pratiques dites philosophiques actuelles et celles des années 1880, pour leur enseignement primaire respectif. À chaque époque correspond une façon spécifique de faire jouer la référence, qui renvoie à des conceptions et des pratiques propres, autour de la transmission du savoir, de son acquisition, du rôle et de la figure du maître. Cependant, des présupposés et des impasses en partage se dessinent également.

Dans le cas des rénovateurs des années 1880, une innéité est postulée. Une certaine conception de la pensée, de son développement, de sa formation est exprimée. L'esprit est considéré comme porteur de vérités et de principes, à accoucher par interrogations. Lorsqu'elle joue, la maïeutique socratique est déplacée, puisqu'elle n'est pas consubstantiellement liée à la théorie de la réminiscence, telle que les âmes accoucheraient de vérités qu'elles ont toujours déjà contemplées avant de s'incarner et dont elles auraient à se ressouvenir, mais elles sont régies par des principes innés, ceux de la raison, dans une perspective kantienne. Les recommandations actuelles, comme celles de Tozzi (2008, 2012), s'appuient sur une approche constructiviste conjuguée aux méthodes actives. La maïeutique socratique joue alors à titre d'accompagnement de l'élève pour la construction de sa et de ses pensées, sans appel explicite à des savoirs ou à des principes, qui permettraient de préciser les modalités de la construction de la pensée dans la discussion philosophique.

Institutionnellement, pour les rénovateurs des années 1880, la causerie socratique est réservée à une pratique scolaire de la philosophie, dans l'ordre primaire supérieur de l'époque, tandis que les recommandations actuelles la préconisent dès l'école maternelle et élémentaire. La causerie socratique, en prenant seulement place dans l'ordre primaire supérieur, s'adresse à des esprits déjà formés, donc à des sujets didactiques en possession de connaissances disciplinaires diverses, aux côtés de vérités et principes innés. Dans l'école primaire actuelle, elle s'adresse à des esprits qui sont en passe de les recevoir ou de les construire.

L'introduction de la philosophie comme dialogue socratique dans l'école actuelle a pour enjeu la mise en question des paradigmes scolaires de la transmission du savoir et de la figure du maître. À l'inverse, la transmission du savoir est valorisée, en tant qu'appui nécessaire et finalité visée, chez les rénovateurs des années 1880. La leçon de philosophie y est menée par le maître qui transmet des savoirs : le maître enseigne. Le maître actuel s'abstient de transmettre quelque contenu : il n'enseigne plus. Il anime la discussion. La référence actuelle à la discussion socratique met en question la figure du maître de l'enseignement primaire, sur laquelle les rénovateurs de l'ordre primaire ne jettent pas le soupçon. Dans les recommandations actuelles, la feinte de l'ignorance inspirée de Socrate a le sens d'une rupture avec la transmission du savoir et d'un retrait sur les contenus philosophiques, pour permettre à l'élève de s'interroger et de formuler lui-même des réponses, dans une perspective socioconstructiviste. Or, ce jeu de la référence occulte ce que Jacques Rancière (1987, p.52) a pourtant mis en évidence : Socrate est un maître savant, qui « interroge pour instruire ». Les rénovateurs des années 1880 ne le perdent jamais de vue et retiennent de la maïeutique l'interrogation pour instruire plutôt que la feinte d'ignorance. À suivre Rancière, Socrate n'est pas le maître ignorant, dont Joseph Jacotot dessine la figure, celui qui permet l'émancipation, dans la position d'une égalité initiale entre le maître et l'élève. Socrate est un « maître explicateur », qui, dans une inégalité initiale, reconduit à l'infini une relation de maître à disciple. Dans les recommandations actuelles, le déplacement que subit la figure dialogique socratique la vide de la finalité de transmission des savoirs, sans que soit thématiqué ce à quoi elle est censée servir, l'émancipation, la construction de la pensée demeurant par ailleurs dans une certaine obscurité. L'on pourrait plutôt faire l'hypothèse d'une pertinence de la référence à la figure de Jacotot, en tant que maître ignorant, qui encourage à la recherche, pour les recommandations actuelles, dans une perspective ou « *apprehendere*, apprendre, c'est appréhender par soi-même » (Plinio, 2013, p.8). Tozzi s'y risque d'ailleurs, lorsqu'il affirme (2017, p.29) : « l'animateur a une posture de "maître ignorant" : c'est une expression de Jacques Rancière qui qualifie bien le comportement de Socrate ; le maître ignorant pose des questions sans avoir pour autant la réponse ». Cependant cette tentative ne prend pas en compte la distinction opérée par Rancière entre la figure socratique et celle du maître ignorant.

Dans les deux cas, l'oral est retenu en tant que modalité d'une pratique scolaire de la philosophie, tandis qu'un genre de l'écrit littéraire – le dialogue socratique – en est une référence. Un genre textuel littéraire écrit, une division en questions et réponses d'un discours monologique à destination d'un lecteur, est érigé en genre de l'activité philosophique scolaire. Paradoxalement, les recommandations actuelles se réfèrent à un genre textuel de l'écrit, alors qu'elles revendiquent un primat de l'oralité¹⁶, qui n'est ni caractéristique de la tradition de l'enseignement primaire, au service de l'apprentissage de la langue écrite (Berton, 2015, p. 28) ni des pratiques sociales historiques de la philosophie (p. 57).

Dans les deux cas, l'entreprise repose sur une reconstruction d'une pratique sociale supposée de la philosophie, érigée en modèle d'une pratique scolaire de la philosophie. En évacuant le fait que le dialogue socratique est d'abord un genre textuel littéraire, on présuppose qu'il est une modalité historique de pratique sociale orale de la philosophie, qu'il suffirait d'importer et de pratiquer scolairement. Plus précisément, le processus de transposition didactique, du genre savant au genre scolaire, fait l'objet d'un déni. Force est de constater l'absence du travail de transposition didactique et d'un examen de ses éventuelles difficultés ou impasses. On fait

¹⁶ En témoignent les divers noms donnés aux pratiques de la philosophie à l'école primaire, repris dans l'introduction de cet article. On se reportera à l'étude qui en est proposée par Berton (2015, p.110).

comme si le genre scolaire n'était pas nécessairement une variante du genre savant, devant faire l'objet d'une étape de modélisation, qui le scolarise, dans la présupposition d'une continuité du genre savant au genre scolaire et des pratiques sociales aux pratiques scolaires.

Références

BAKHTINE Mikhaïl (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BERTON Bettina (2015), *Le débat philosophique à l'école primaire : une identité en construction*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Bertrand Daunay, Université Charles de Gaulle-Lille 3, trois tomes, En ligne <http://www.theses.fr/2015LIL30026>

BRÉNIFIER Oscar (2007), *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Paris, Éditions Alcofribas Nasier.

BUISSON Ferdinand (dir.) (1878-1887), *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.

CHARTIER Anne-Marie et HÉBRARD Jean (1989/2000), *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, Fayard.

CHERVEL André (1988), « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n°38, Paris, INRP, p.59-119.

CHEVALLARD Yves (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage éditions.

CHIROUTER Edwige (2015), *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris, L'Harmattan.

DENIS Daniel et KAHN Pierre (dir.) (2003), *L'école républicaine et la question des savoirs*, Paris, CNRS éditions.

DENIS Daniel et KAHN Pierre (éd.) (2006), *L'école de la Troisième République en questions*, Berne, Peter Lang.

DOLZ Joachim et SCHNEUWLY Bernard (1997), « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n°15, INRP, p.27-40.

DORION Louis-André (2004), *Socrate*, Paris, Presses Universitaires de France.

DUBOIS Pierre (2002), *Le dictionnaire de Ferdinand Buisson, Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berlin, Peter Lang.

DUBOIS Pierre (2002), *Le Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP.

GALICHET François (2004), *Pratiquer la philosophie à l'école*, Paris, Nathan.

HADOT Pierre (1995), *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard.

LAPLACE Pierre-Simon (1825), *Essai philosophique sur les probabilités*, Paris, Bachelier.

LIPMAN Matthew (1995/2006), *À l'école de la pensée, Enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck.

MARTINAND Jean-Louis (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

PETTIER Jean-Charles (2000), *La philosophie en éducation adaptée : obligation ou nécessité ?*, Villeneuve-d'Ascq, Éditions du Septentrion.

PLINIO W. Prado Jr. (2013), « "Apprehendere" (Après l'émancipation) », *Le Télémaque*, n°44, p.7-10.

RANCIÈRE Jacques (1987), *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.

REUTER Yves (éd.) (2007/2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

SCHNEUWLY Bernard (2005), « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p.47-59.

TERRISSE André (2001), « La référence en question », dans André Terrisse (dir), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, p.8-16.

TOZZI Michel (2008), « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », dans Claudine Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants*, Bruxelles, De Boeck, p.95-115.

TOZZI Michel (2012), *Nouvelles pratiques philosophiques*, Lyon, Chronique Sociale.

TOZZI Michel (2017), *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*, Bruxelles, Yapaka.be.

VINCENT Guy (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de la Maison des sciences de l'homme.

WOLFF Francis (1985), *Socrate*, Paris, Presses Universitaires de France.